

## “Стартовое развитие” социокультурных двигательных действий ребенка в процессе обучения

*Нижегородский государственный педагогический университет (г. Нижний Новгород, Россия)*

**Постановка научной проблемы.** Важным условием формирования профессионально-педагогической деятельности специалиста в области физической культуры является понимание специфических закономерностей формирования “живых движений” ребенка (дошкольника). Проблема формирования социокультурных двигательных действий – это проблема формирования детской личности. К сожалению, в содержании блока дисциплин по педагогике, психологии, теории и методике физической культуры государственного образовательного стандарта (Украина, Белоруссия, Россия) данная проблема не нашла отражения, что не позволяет в полной мере освоить студентами технологию проектирования содержания и форм развивающего дошкольного образования. Материалы данной статьи дают возможность повысить компетентность преподавателей и студентов в профессионально-педагогической работе с дошкольниками.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Известно, что в процессе формирования и развития систем движений (от манипулятивных до предметно-рефлексивных) у детей постепенно совершенствуется *психосоматика* (термин И. Хайнрота), *соматопсихика* (термин К. Якоби), *психомоторика*, возникают психосемантические структуры управления социокультурными двигательными действиями. Человеческое тело лишь до определенного момента может находиться вне социальной сферы. На определенном этапе тело включается в систему социальных отношений и тогда оно выступает как *социокультурная телесность*. Что же делает человека человеком? Что предопределяет процесс развития систем движений и детского развития в целом – наследственная одаренность или окружающая социокультурная среда? Как преодолеть биологизаторскую концепцию З. Фрейда (социального в природе человека нет) и социологическую концепцию Э. Дюркгейма (все в человеке социально, биология полностью отрицается)? Генезис сознания, поведения и деятельности человека чрезвычайно важен для разработки социокультурной теории двигательных действий и телесно-ориентированных технологий обучения [1]. Выступая в качестве социокультурного механизма формирования и развития человеческой телесности, двигательные действия ребенка осваиваются не только по нейрофизиологическим законам, но и по принципам человеческой культуры (работы Ж. Пиаже, А. Валлона, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца). Особенность развития социокультурных двигательных действий ребенка заключается в том, что операционные системы движений не “даны” (предопределены биологической эволюцией), а “задаются” методами образовательного обучения.

**Формулирование целей статьи.** При разработке проблем “стартового развития” предметных движений ребенка нами поставлена цель интегрировать *деятельностное направление* в развитии психики (деятельность человека предметна и социокультурна), *личностное направление* в развитии психики (личность развивается в психике), *знаково-символическое направление* в развитии психики (передача социального опыта осуществляется в знаковой форме).

**Изложение основного материала исследования.** В наших исследованиях мы выделяем три стадии формирования психосоматического модуля сознания и психобиомоторной регуляции “живых движений” ребенка (дошкольника). Стадии – это одновременно *уровни развития*, последовательно сменяющие друг друга. Предыдущая стадия всегда подготавливает последующую и зарождается в ней.

**1. Уровень “предметных манипуляций”,** связанных в основном с конгломерацией (буквально – “собираение в кучу”) перцептивных и операционных систем движений. Это по сути дела движения ради движения – “акт хватания” предмета, “проба на вкус”, “подражательные движения” и другие манипуляции. Известно, что в развитии младенца “сенсорика опережает моторику”, то есть сенсорно-перцептивная активность предшествует развитию соматомоторных систем. Фонематический слух (акустика, звуковой строй языка) опережает развитие артикуляции (произнесение звуков). Прежде чем возникает акт хватания, рука превращается в орган перцепции (ориентировка под контролем зрения). Постепенно формируется “грубая настройка” на восприятие объекта, ситуативная координация движений, совершенствуется сенсомоторный интеллект, возникают первые “схемы тела” и

“схемы действия”. Собственным телом и телодвижениями ребенок овладевает точно так же, как он овладевает внешней реальностью. К началу “стартового развития” наблюдается “подавление” неупорядоченной моторной активности телесных органов. В этот период пока еще “непроизвольной произвольности” новорожденного скрыты ростки соматопсихической регуляции поведения. Известно, что вплоть до шести-семи недель от роду младенец “не замечает” своей руки – она “растворяется” для него в ряду внешних вещей. Далее происходит “зрительное открытие руки” (Б. Уайт): младенец время от времени бросает взгляд на свою ручку, когда та пересекает линию его взора или лежит неподвижно. В дальнейшем ребенок пристально изучает свои руки как “орудия орудий” (Г. Гегель). Последующее соматопсихическое развитие протекает под знаком *активного экспериментирования* ребенка со своим телом и его возможностями. От поведенческих реакций (сенсомоторного реагирования на тот или иной раздражитель) ребенок переходит к ситуационному поведению – его движения определяются “коммуникативными сигналами” в ситуации “здесь и сейчас”. Отметим, что “психофизическими движениями” управляет не цель, а “ситуационное отражение” предметной среды. Здесь имеет место органический детерминизм, “целевой бихевиоризм” (по Э. Толману), формирующий поведение ребенка на основе образов наличных предметов и ситуаций, а не будущих результатов. Важнейшим биологическим результатом данного уровня организации поведения является свойство *научаемости*, т. е. способности функциональных систем организма модифицировать “живые движения” за счет расширения психомоторных координат. Здесь важны *готовность к активности* (алертность – состояние, противоположное пассивности) и сам *процесс активности*, доставляющий человеку радость “познания мира”. В этом потоке коммуникативного поведения человек участвует всем своим существом: перемещением тела, телодвижениями, невербальной жестикуляцией и мимикой, эмоциональными реакциями.

Совершенствование предметных манипуляций осуществляется по следующей схеме имплицитного (от англ. *implicit* – не выраженного прямо) научения: *от удержания предмета к направленному движению* (психомоторная интенция); *от хватания к ощупыванию* (раздражители приобретают сигнальное значение); *от автономных движений руками* (потрясти предмет, бросить) *к согласованным движениям обеих рук*. Еще Ж. Пиаже установил, что интеллектуальные операции у ребенка возникают на основе сенсомоторных действий – “до овладения речью”. Понимание “смысла вещей” (значения и назначения) возникает раньше, чем он овладевает операционно-технической стороной действий с ними. Способности ребенка совершать ментальные (умственные) операции (т. е. способности к манипулированию определенным содержанием сознания – например, определять направление движений, “схватывать” последовательность событий) приходятся на конец “стартового” периода развития и во многом связаны с возникновением манипуляционной игры. Данная игра рассматривается как стихийно сложившаяся форма наглядно действенного моделирования и усвоения предметно-социального опыта. В дальнейшем осуществляется переход от манипулирования предметами (где часто отсутствует воображаемая ситуация) к предметно-ситуационным действиям (с опорой на речь), направленным на практическое преобразование тех или иных объектов, а, следовательно, и самого себя.

**2. На уровне ситуационно-деятельностной психомоторики** совершенствуется морфология (форма), синтаксис (согласование, структура) и семантика (наделение смыслом) операционных систем движений – “движение превращается в представление о самом себе” (А. Валлон, 1967). В сфере сознания образуются “предметная сфера восприятия”, “предметная сфера действия”, “предметная сфера мысли”. Здесь осуществляется переход от “языка сигналов” к “языку знаков”. Основная функция сигналов сводится, как известно, к вызову реакций психофункциональных систем. Сам по себе *сигнал* ничего не обозначает. Сигнал существует материально, но не семиотически. Отбор тех или иных “сигнальных раздражителей” окружающей среды, запрограммированный на генетическом уровне, психокинезологи называют филогенетическим механизмом, подчеркивая его надличностный, видовой характер. “Сигнальные информаторы” служат средством односторонней передачи информации. Двусторонняя интерактивность (от латин. *inter* – взаимно) присуща **знаку как средству общения** – обмену отношениями между людьми. Ребенок – способный к взаимодействию с другим человеком – социален с самого начала. Знак как высший семантический регулятор *коммуникативен* и *интерактивен* – предназначен для диалога (в том числе с самим собой). Это особая – психосемантическая – сфера организации социокультурных двигательных действий человека. В период “стартового развития” предметных действий ребенка необходимо, чтобы “язык сигналов” получил сигнально-знаковое, предметно-социальное значение, так или иначе осмысленное и осознанное. Так,

различные сигнально-знаковые образования, с которыми ребенок сталкивается с момента рождения (пища, одежда, игрушки, речь взрослых) несут в себе в закодированном виде также способы и механизмы семантико-регуляционной жизнедеятельности (семиозис в широком смысле). Посредством многозначной семантики знака человек прорывает узкий горизонт биологической стимуляции и вводит в сферу своих действий новую “надбиологическую детерминацию поведения” (Л. С. Выготский). Формируемое двигательное действие через “язык знаков” “выращивает” ребенка в “социокультурной почве”. Для него это способ “*вживания*” в культурный мир и способ культурного в нем “*выживания*”. Известно, что в “природной среде” не содержится ни знаний, ни символов, ни “меток”, ни признаков. Указанные виды знаний возможны исключительно в контексте культуры и человеческой деятельности.

В пространстве культуры и образовательной среды ребенок овладевает телом (биосоматика движений), учит свои руки (психомоторика движений), научается употреблять предметы в той социокультурной функции, для которой они предназначены (психосемантика движений). Дошкольника необходимо научить действовать в координатах тела (освоить “семантику тела”) и в координатах предметной среды (освоить “семантику движений”). Для этого педагог должен уделить внимание формированию “осмысленной моторики” на двух уровнях обработки информации – на уровне перцептивного анализа и на уровне апперцептивного (когнитивно-двигательного) синтеза. Сам человек и его телодвижения представляют собой своего рода эмоционально-пластический текст (мимика, пантомимика, артпластика и семантика тела), требующий “визуального прочтения”. Практическое мышление дошкольника, связанное с механизмами “визуального понимания”, формируется в ситуационно-практических действиях и посредством данных действий. Известно, что в действиях человека “смешаны” в разных пропорциях субъект и объект (Ж. Пиаже). Объективность познания не дана ребенку с самого начала взаимодействия со средой. Ребенок должен понять, что принадлежит объекту, что действию и что ему самому как активному субъекту познания и преобразования. Он должен приобрести свой опыт на основании практических действий – следить глазами, поворачивать голову, ощупывать руками, исследовать ртом. Вместе с тем, ребенок находится в “мире предметов”, которые открываются ему через другого человека. Весь приобретенный опыт оформляется в схемы тела, схемы восприятия и схемы действия. Ж. Пиаже рассматривает схемы действия как “сенсомоторный эквивалент понятия”. Согласно данному автору, “мысль есть сжатая форма действия”. Можно, пожалуй, сказать, что “слово” возникает из действия – сначала в форме жеста – указательного, изобразительного, условного. При этом мысль начинает доминировать над перцептивным впечатлением. Репрезентативный интеллект (появление которого связано с “предметной логикой” схем действия) расчленяет “поле восприятия”, “поле действия”, “поля мысли”.

Психологами показано, что “предметная логика действий” ребенка всегда усваивается раньше “предметной логики мысли” – действия первичны (продуцент), операционно-двигательный интеллект вторичен (продукт). Следует подчеркнуть, что в ходе эволюционного развития человека его “проектно-двигательное мышление” предшествовало языку: *язык* (как средство формирования мысли) и *речь* (как способ формулирования и выражения мысли) возникают позже – на стадии “*последнего генеза*” (термин В. П. Зинченко), когда осуществляется оперирование приобретенным двигательным опытом и его передача другому человеку.

**3. На уровне предметно-орудийных действий** ребенок осваивает более сложные психосемантические структуры – *взаимодействие с объектом* (функции управления, регуляции, контроля и коррекции) и *действия с заместителями реального объекта* (символические операции, “свободные от вещей”). Повторение действия ради получения интересного результата (в соответствии с замыслом и предваряющим планированием) свидетельствует о становлении предметно-орудийного, а затем и символического мышления. Это единство “*gonos*” и “*genes*” – происхождения и развития психосемантического интеллекта. Формируются программы двигательного воспроизведения и перцептивно-моторных регуляций. Совершенствуются **психомоторные способности** (а не только техника, моторика движений) – прежде всего *реактивность, оперативность, ситуативная адекватность, координированность* механизмов телопсихики. Данные свойства лежат в основе формирования *двигательных навыков*. Одновременно развиваются **психосемантические способности** (связанные с рефлексией), лежащие в основе *двигательных умений*. Возникает качественно новое свойство “психосемантического интеллекта” – **обучаемость** ребенка. Последнее представляет собой “социокультурную направленность развивающего обучения” (В. Т. Кудрявцев) на воспроизведение в деятельности человека индивидуальных способов действия, вырабатываемых другими людьми (учителями, родителями). Необходимо подчеркнуть, что умения и навыки (как программно-операторные способ-

ности человека) представляют собой не разные стадии процесса, а разные стороны формирования и совершенствования механизмов управления двигательными действиями, которые *осуществляются одновременно*.

Отметим, что двух-трехлетний ребенок при выполнении двигательных действий ориентируется прежде всего на отдельные сигнально-знаковые признаки того или иного объекта. В дальнейшем (в 3–4 года) он начинает выделять “наглядные структуры” объекта (так называемые “перцептивные эталоны”), воспроизводить способы действия с предметами. Малыш способен использовать не тождественный, а лишь сходный по значению (назначению) предмет. Он находит образцы в самостоятельном наблюдении. Имитационно-моделирующие операции (которые могут осуществляться не только в материальном плане, но и в уме) представляют важную ориентировочную основу для развития предметно-орудийных действий. И, наконец, 5–7-летний ребенок переходит к выделению скрытых, ненаглядных свойств объекта, фиксирующих его внутреннюю структуру (с помощью механизмов категориального восприятия). Возникает символическое моделирование, которое имеет не только ярко выраженный ориентировочный характер, но и проектно-программные функции. “Мужичок с ноготок” ориентируется не только во внешнем объективном, но и в собственном субъективном мире. Строится не только образ другого лица, углубляется понимание его индивидуальных и общественно-значимых функций, но и одновременно, строится и углубляется образ-представление ребенка о самом себе. “Манипулирование в уме” (при этом могут воспроизводиться не отдельные действия, а целые сюжеты) позволяет по-новому организовать познавательные и практические действия – в соответствии с реальностью и целями предметной деятельности. Отметим, что познавательные и ориентировочные операции начинают осуществляться ребенком до выполнения деятельности, в процессе деятельности они лишь сочетаются с исполнительными, контрольными и коррекционными операциями.

В двигательных действиях предметная среда “очеловечивается”, приобретает социально-личностное (а не биологическое) значение. Предметная среда требует постоянной расшифровки различных, создаваемых другими людьми, социокультурных феноменов – социокодов, текстов, игрушек. В конце дошкольного возраста возникает обобщенно-символическое моделирование. Благодаря познавательно-оценочной позиции ребенок входит в универсальный диалог с окружающим его миром. Возникает отношение к себе (идентификация и самооценка) с позиций другого человека. Пространство культуры становится пространством развития ребенка, формируя его способности целенаправленно мыслить и действовать. Именно овладение новыми креативно-двигательными действиями (а не “вещами” с помощью действий) представляет собой подлинное обогащение личности ребенка, его – “развитое детство”.

**Выводы и перспективы дальнейших разработок.** Разработанные нами антропно-деятельностные подходы могут быть применимы для формирования и коррекции различных движений и поз развивающегося ребенка не только в координатах (топографической ориентации) тела (лежа, сидя, стоя, в различных висах), но и в координатах телесно-пластических движений в предметной среде деятельности и экстраперсональном пространстве личности. Так, в детском саду воспитатель должен, образно говоря, общаться с детьми “стоя на коленях” (играть вместе с ними на полу). Так делает единственный в России “больничный клоун” Константин Седов (см. фотографию).





В таком – экстраперсональном – пространстве взаимодействия взрослого и детей осуществляется не столько “передача знаний-умений”, сколько *“встреча сознаний”*, не коррекция телесно-психических функций и не лечение души, а *процесс “лечения душой”*. Здесь приобретают особый статус психотерапия взаимообогащающего общения, телесноориентированная терапия, деятельностно-смысловой катарсис и другие антропные технологии, “работающие” на границе психического и духовного. В дальнейшем планируется показать, что процесс приобщения к человеческой культуре совершается не столько в форме “интериоризации” безличных образцов деятельности, сколько в форме проблематизации мышления и деятельности – творческого преобразования культурных образцов. Главный итог этого процесса для ребенка – “врастание в культуру” (Л. С. Выготский), открытие культуры для себя, открытие (формирование) себя в мире культуры.

#### *Литература*

1. Дмитриев С. В. Обучение двигательным действиям студентов факультета физической культуры : теория, технология, инновационное педагогическое моделирование : учеб. пособ. для преподавателей, аспирантов и студентов. / С. В. Дмитриев, Д. И. Воронин, В. А. Кузнецов. – Нижний Новгород : НГПУ, 2009. – 243 с.

#### *Аннотации*

*Проблема историзма – один из ведущих принципов биомеханики. Целью статьи является анализ становления “живых движений” как социокультурного семантического объекта.*

**Ключевые слова:** “живые движения”, обучение посредством деятельности.

**Stanislav Dmitriyev. “Starting Development” of the Sociocultural Propulsion Action of Child During Learning.** *Проблема историзма – один из главных принципов биомеханики. Методом статьи является анализ становления “живых движений” как социокультурного семантического объекта.*

**Ключевые слова:** “живые движения”, обучение за помощью деятельности.

**Stanislav Dmitriyev. “Starting Development” of the Sociocultural Propulsion Action of Child During Learning.** *One of leading principles of biomechanics is the problem of historical method. The aim of this article is the conception of living movements as a social-cultural semantic object.*

**Key words:** living movements, learning through doing.